



El acompañamiento como soporte afectivo y pedagógico en cursos MOOC

Accompaniment as affective and pedagogical support in MOOC courses

Acompanhamento como suporte afetivo e pedagógico em cursos MOOC

ARTÍCULO ORIGINAL



Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1005>

Angie Marlene Garvich Ormeño 
agarvich@unfv.edu.pe

Maria Elena Dávila Díaz 
mdavilad@unfv.edu.pe

Aida Carmen Torres Granados 
atorres@unfv.edu.pe

Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú

Artículo recibido 13 de noviembre 2023 | Aceptado 11 de diciembre 2023 | Publicado 1 de abril 2025

RESUMEN

La COVID-19 y la postpandemia impusieron desafíos al sector educativo, llevando a las universidades a adoptar clases remotas y cursos masivos en línea (MOOC). En este contexto, el módulo Cultiva del CADEP ACACIA ofreció cursos voluntarios para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Sin embargo, estudios previos evidencian una baja tasa de finalización. Este estudio analizó la relación entre el acompañamiento como soporte afectivo y pedagógico y la culminación de cursos MOOC en estudiantes de Inglés y Lengua y Literatura de una universidad pública peruana. Se empleó un enfoque mixto con diseño explicativo secuencial. La muestra incluyó 27 estudiantes, a quienes se aplicaron cuestionarios con coeficientes alfa de Cronbach de 0,84 y 0,79. Los resultados indicaron una correlación moderada y significativa. El análisis cualitativo confirmó que el acompañamiento favorece la finalización de los cursos, fortaleciendo la motivación y el compromiso académico. Se concluye que el soporte afectivo y pedagógico es clave para mejorar la permanencia y éxito en los MOOC.

Palabras clave: Acompañamiento; Soporte pedagógico; Soporte afectivo; Curso MOOC

ABSTRACT

COVID-19 and the post-pandemic imposed challenges to the educational sector, leading universities to adopt remote classes and massive online courses (MOOC). In this context, the Cultiva module of CADEP ACACIA offered voluntary courses for students' personal and professional development. However, previous studies evidenced a low completion rate. This study analyzed the relationship between accompaniment as affective and pedagogical support and the completion of MOOC courses in English and Language and Literature students at a Peruvian public university. A mixed approach with sequential explanatory design was used. The sample included 27 students, who were administered questionnaires with Cronbach's alpha coefficients of 0.84 and 0.79. The results indicated a moderate and significant correlation. The qualitative analysis confirmed that accompaniment favors course completion, strengthening motivation and academic commitment. It is concluded that affective and pedagogical support is key to improve permanence and success in MOOCs.

Key words: Accompaniment; Pedagogical support; Affective support; MOOC course

RESUMO

A COVID-19 e a pós-pandemia impuseram desafios ao setor educacional, levando as universidades a adotarem aulas remotas e cursos on-line massivos (MOOCs). Nesse contexto, o módulo Cultiva do CADEP ACACIA ofereceu cursos voluntários para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos. No entanto, estudos anteriores mostraram uma baixa taxa de conclusão. Este estudo analisou a relação entre o acompanhamento como apoio afetivo e pedagógico e a conclusão de cursos MOOC em inglês e em estudantes de língua e literatura em uma universidade pública peruana. Foi utilizada uma abordagem mista com um projeto explicativo sequencial. A amostra incluiu 27 alunos, aos quais foram aplicados questionários com coeficientes alfa de Cronbach de 0,84 e 0,79. Os resultados indicaram uma correlação moderada e significativa. A análise qualitativa confirmou que o acompanhamento favorece a conclusão do curso, fortalecendo a motivação e o compromisso acadêmico. Conclui-se que o apoio afetivo e pedagógico é fundamental para melhorar a retenção e o sucesso nos MOOCs.

Palavras-chave: Apoio; Apoio pedagógico; Apoio afetivo; Curso MOOC

INTRODUCCIÓN

A nivel global, la educación ha experimentado transformaciones significativas con la integración de tecnologías digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La virtualización educativa ha permitido la creación de entornos flexibles y accesibles, destacando entre ellos los cursos en línea masivos y abiertos (Massive Open Online Courses, MOOCs). Desde su consolidación en 2012, denominado "el año de los MOOC" por el New York Times (Bernal y Prendes, 2015), estos cursos han sido considerados una alternativa para ampliar el acceso al conocimiento y diversificar las estrategias formativas en educación superior.

En América Latina, la implementación de los MOOCs ha sido más reciente, cobrando mayor relevancia a partir de la pandemia por la COVID-19. En Perú, el confinamiento impulsó la expansión de estas plataformas como respuesta a las disposiciones gubernamentales que exigían la continuidad de la educación en entornos virtuales (Business Empesarial, 2022). Sin embargo, la popularidad de los MOOCs también trajo consigo un problema recurrente: la deserción estudiantil. Diversos estudios han identificado que un porcentaje significativo de participantes no culmina estos cursos (Bernal y Prendes, 2015), lo que plantea la necesidad de analizar los factores que pueden incidir en la permanencia y éxito de los estudiantes.

Uno de los elementos que ha sido señalado como clave para mejorar la retención en los

MOOCs es el acompañamiento docente. Según López (2016), estos cursos deben responder a las necesidades actuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje autónomo y significativo. En esta misma línea, Daniel et al., (2015) destacan que la retroalimentación y los sistemas de comunicación asertivos en los MOOCs son esenciales para evitar la sensación de aislamiento del estudiante. Puerta (2016) resalta que el acompañamiento educativo busca potenciar las capacidades del estudiante y fortalecer su compromiso con el proceso de aprendizaje, enfatizando la importancia de una relación cercana entre tutor y estudiante.

Desde una perspectiva más amplia, el acompañamiento no solo responde a necesidades pedagógicas, sino también afectivas. Gonzales (2008) indica que la relación entre docente y estudiante durante el acompañamiento se caracteriza por su cercanía, la cual no solo se manifiesta en lo intelectual y profesional, sino también en lo emocional. En el mismo sentido, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2021) señala que el acompañamiento afectivo fortalece el desarrollo de aprendizajes a través de la construcción de vínculos adecuados entre estudiantes, docentes y tutores, generando confianza y promoviendo una cultura inclusiva que atienda barreras de aprendizaje y acceso.

El módulo Cultiva del Centro de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional (CADEP)

ACACIA representa una iniciativa orientada a fortalecer el aprendizaje accesible y afectivo en la educación superior. Este módulo forma parte de la Red Internacional de Educación Superior con Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional (RIESC), en la que participan

instituciones de Chile, Nicaragua, Perú y Colombia Red CADEP-ACACIA, (Calderón et al., 2019). Como muestra la Figura 1, Cultiva es uno de los cinco módulos que conforman el sistema articulado de los Centros Acacia, junto con Empodera, Innova, Apoya y Convoca.

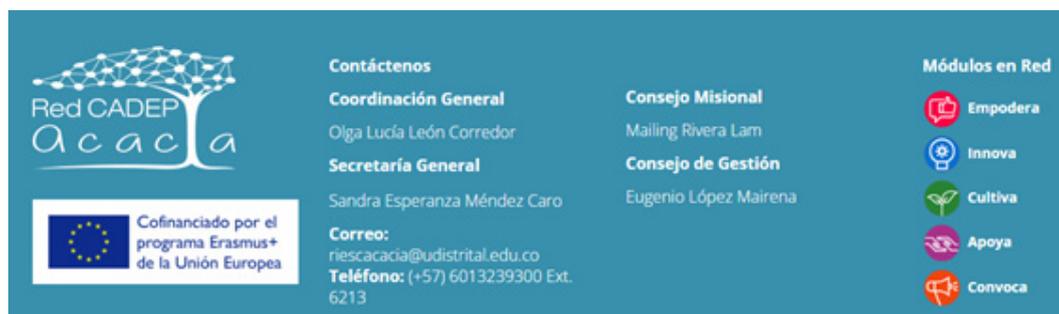


Figura 1. Red CADEP Acacia. (Fuente: Calderón et al., 2019).

Cultiva se concibe como una alternativa para la educación accesible y afectiva en las instituciones de educación superior. Su principal objetivo es el desarrollo de competencias didácticas en docentes y estudiantes universitarios a través de dos cursos MOOCs ofrecidos en la plataforma EdX de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Colombia: Ambientes de Aprendizaje Accesibles con Incorporación de Afectividad y Creación de Diseños Didácticos y Uso de Referentes. Ambos cursos tienen una duración aproximada de seis semanas e incluyen el acompañamiento de un tutor a través de la plataforma TEAMS de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Los participantes que culminan satisfactoriamente reciben certificación

oficial otorgada por el CADEP ACACIA y las universidades involucradas.

Ante este panorama, el estudio tiene como objetivo analizar la relación entre el programa de acompañamiento como soporte afectivo y pedagógico y la culminación de cursos MOOC en estudiantes de Inglés y Lengua y Literatura de una universidad pública peruana. Se plantearon dos interrogantes centrales: ¿Existe relación entre el grado de satisfacción del acompañamiento y la culminación de los cursos MOOC? y ¿Cómo interpretan los estudiantes este proceso de acompañamiento?

Esta investigación cobra relevancia en tanto busca contribuir al diseño de

estrategias que optimicen la retención en los MOOCs, respondiendo a desafíos como la tutoría individualizada, la interactividad y la retroalimentación (Estrada y Fuentes, 2022). Los hallazgos permitirán fortalecer el papel del acompañamiento en los entornos virtuales, promoviendo una educación inclusiva y de calidad en el contexto universitario.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño explicativo secuencial

en dos etapas. La primera etapa, de naturaleza cuantitativa, tuvo como propósito determinar la relación entre el acompañamiento como soporte pedagógico y afectivo, y la participación en los cursos MOOC del Módulo Cultiva. La segunda etapa, desde un enfoque cualitativo, buscó interpretar las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de acompañamiento, a partir de una lectura hermenéutica que consideró categorías establecidas a priori, lo que permitió profundizar en la comprensión de los hallazgos cuantitativos. Estos aspectos se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1. Aspectos del proceso de acompañamiento.

Categoría	Subcategoría	Aspectos
Acompañamiento	Programa de acompañamiento	Acompañamiento pedagógico Acompañamiento como soporte emocional
MOOC		Aspectos emergentes

Las técnicas utilizadas fueron la encuesta y la entrevista grupal. Los instrumentos aplicados fueron dos cuestionarios de satisfacción: uno para medir la percepción del acompañamiento, y otro para evaluar la experiencia en los cursos MOOC. Ambos fueron validados mediante juicio de expertos (n=5), alcanzando coeficientes alfa de Cronbach de 0,84 y 0,79, lo cual indicó una alta fiabilidad interna. Cada cuestionario se compuso de 10 ítems, organizados en dimensiones definidas previamente. La variable “acompañamiento” se estructuró en dos dimensiones: soporte afectivo

y soporte pedagógico; mientras que la variable “curso MOOC” contempló aspectos vinculados a la participación, motivación y percepción de utilidad del curso.

Para la etapa cualitativa, se aplicaron entrevistas grupales (grupos focales) a los estudiantes que participaron del curso. Los guiones de entrevista fueron validados mediante un estudio piloto con estudiantes que habían cursado previamente el MOOC con acompañamiento. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

La muestra estuvo conformada por 27 estudiantes ingresantes en el Semestre Académico 2022, pertenecientes a las especialidades de Inglés y Lengua y Literatura de una universidad pública peruana. Todos ellos se encontraban matriculados en el curso Ambientes de aprendizaje accesibles con incorporación de la afectividad, ofrecido en la plataforma EDX de la Universidad Nacional Francisco José de Caldas (Colombia), dentro del Módulo Cultiva. Para el desarrollo del curso se implementó un programa de acompañamiento coordinado por dos tutoras, quienes ofrecieron sesiones de apoyo pedagógico y emocional una vez por semana, en dos turnos, a través de la plataforma TEAMS. La asistencia a estas sesiones fue voluntaria y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante.

El procesamiento de los datos cuantitativos se realizó mediante el software estadístico SPSS versión 25. Se aplicaron estadísticas descriptivas para caracterizar la muestra y evaluar la distribución de las respuestas, así como la prueba de correlación de Spearman, dado que los datos no cumplían con los supuestos de normalidad. Se consideró un nivel de significancia del 5% ($p < 0,05$) para establecer la validez de las correlaciones.

En cuanto al análisis cualitativo, se utilizó el software Atlas.ti versión 9 para codificar, categorizar e interpretar la información obtenida de los grupos focales. Se aplicó un análisis temático, identificando patrones recurrentes en los discursos

de los estudiantes en torno a las categorías establecidas. A fin de preservar la confidencialidad de los participantes, cada estudiante fue identificado con un código alfanumérico conformado por la letra “e” seguida de un número aleatorio, desde (e1) hasta (e27).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se realizó el análisis de los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados, empleando estadística descriptiva y analítica para los datos cuantitativos, y análisis textual discursivo para los datos cualitativos provenientes del grupo focal y los cuestionarios abiertos. Con el propósito de responder a los objetivos del estudio, los resultados se organizaron e interpretaron en función de cada etapa del diseño explicativo secuencial, integrando los hallazgos cuantitativos con los aportes cualitativos.

En primer lugar, se procesaron los datos cuantitativos desde la estadística descriptiva. La Tabla 2 muestra la distribución de respuestas en relación con la variable Acompañamiento y su influencia en la motivación hacia el curso MOOC. El 88,89% de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo en que el acompañamiento recibido favoreció su interés y motivación por continuar el curso, mientras que el 11,11% indicó estar de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo.

Tabla 2. Distribución de datos de la variable Acompañamiento y motivación hacia el curso.

Nivel	f	%	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	24	88,89	88,89
De acuerdo	3	11,11	100,00
En desacuerdo	0	0,00	100,00
Total	27	100,00	

Este resultado evidenció un alto nivel de satisfacción respecto al acompañamiento brindado, lo cual sugiere que la estrategia implementada tuvo un impacto positivo en la motivación de los estudiantes. Desde la perspectiva cualitativa, las expresiones de los participantes reforzaron este hallazgo. Los estudiantes señalaron que dicha motivación emergió no solo por el contenido del curso, sino por la confianza generada a través del acompañamiento constante. Un testimonio representativo fue el de la estudiante e13, quien indicó: “al principio puede que no haya tenido mucha confianza, pero ya después con cada sesión fue más gratificante el llevar el curso”.

Este testimonio sugiere que la continuidad del acompañamiento no solo promovió una

participación sostenida, sino que también fortaleció la autoestima y la percepción de autoeficacia de los estudiantes, elementos clave para el compromiso en entornos virtuales.

En cuanto a la dimensión Soporte Afectivo, los resultados mostraron una valoración mayoritariamente positiva. Como se presenta en la Tabla 3, el 81,48% de los estudiantes manifestó estar totalmente de acuerdo en que el acompañamiento ofrecido durante el desarrollo del curso MOOC brindó un soporte afectivo significativo, ya que fomentó un clima emocional positivo y una atención diferenciada. Asimismo, el 11,11% expresó estar de acuerdo, mientras que solo el 7,41% indicó estar en desacuerdo.

Tabla 3. Distribución de datos de la dimensión soporte afectivo.

Nivel	f	%	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	22	81,48%	81,48%
De acuerdo	3	11,11%	92,59%
En desacuerdo	2	7,41%	100,00%
Total	27	100,00	

Desde el análisis cualitativo, las apreciaciones de los estudiantes confirmaron la importancia de esta dimensión. Varios participantes expresaron que el acompañamiento recibido les permitió sentirse en un ambiente emocionalmente seguro y acogedor. La estudiante e23 afirmó que se sintió parte de un “entorno socialmente saludable”, mientras que e18 comentó: “me sentí cómodo, con ganas de aprender más”, evidenciando una conexión emocional positiva con el proceso de aprendizaje.

Además, emergieron aspectos formativos no contemplados inicialmente, como lo señaló la estudiante e26: “esto me sirve como ejemplo de cómo quiero ser más adelante con mis futuros estudiantes”. Esta afirmación reveló que el soporte afectivo no solo generó un impacto inmediato en la experiencia educativa, sino que también influyó en la construcción del rol docente de los participantes,

proyectando el acompañamiento como un modelo a seguir en sus futuras prácticas pedagógicas.

Estos hallazgos consolidaron el soporte afectivo como un componente clave del programa de acompañamiento, no solo para garantizar la permanencia en el curso, sino también para fortalecer el bienestar emocional y el compromiso con la formación profesional.

En cuanto a la dimensión Soporte Pedagógico, los resultados mostraron una apreciación positiva por parte de los estudiantes. Como se observa en la Tabla 4, el 85,19% de los participantes indicó estar totalmente de acuerdo en que el acompañamiento ofrecido proporcionó un soporte pedagógico efectivo durante el curso MOOC, mientras que el 14,81% estuvo de acuerdo. No se registraron respuestas en desacuerdo.

Tabla 4. Dimensión soporte pedagógico.

Nivel	f	%	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	23	85,19%	85,19%
De acuerdo	4	14,81%	100,00%
En desacuerdo	0	0,00%	100,00%
Total	27	100,00%	

En las apreciaciones cualitativas, algunos estudiantes mencionaron que, aunque el curso MOOC les permitió autogestionar su aprendizaje de manera satisfactoria, valoraron la existencia del programa de acompañamiento. A pesar de no haber tenido necesidad de asistencia constante, reconocieron la importancia de contar con un tutor

o guía para esclarecer dudas. Tal como expresó el estudiante e21: “es sumamente importante tener un acompañamiento, una guía o un tutor, para poder esclarecer los diferentes inconvenientes o dudas que tengamos en el proceso del aprendizaje”. Esta declaración resalta la relevancia del soporte pedagógico como un recurso adicional que

complementa la autonomía del estudiante en el entorno MOOC.

Por otro lado, los estudiantes que hicieron uso del acompañamiento indicaron que les permitió resolver problemas específicos durante el proceso de aprendizaje. Uno de los participantes, e7, comentó que el acompañamiento fue “centrado y dedicado a solucionar mis dudas y pensamientos erróneos que tenía”, lo que subraya la efectividad del soporte pedagógico para superar obstáculos y mejorar la comprensión del contenido.

Este resultado sugiere que, aunque los estudiantes pueden autogestionar su aprendizaje en un entorno MOOC, el acompañamiento

pedagógico se valoró como un recurso valioso, especialmente en situaciones que requerían orientación personalizada para solucionar problemas específicos.

En relación con la variable Curso MOOC, los resultados indicaron una apreciación general positiva, aunque también se observó una ligera resistencia inicial. Tal como muestra la Tabla 5, el 66,67% de los estudiantes se mostró totalmente de acuerdo en que los cursos MOOCs potencian su desarrollo personal, permitiendo el uso de la tecnología como herramienta pedagógica para el autoaprendizaje. Por su parte, el 25,93% estuvo de acuerdo, y el 7,41% expresó estar en desacuerdo.

Tabla 5. Variable curso MOOC.

Nivel	f	%	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	18	66,67%	66,67%
De acuerdo	7	25,93%	92,6%
En desacuerdo	2	7,41%	100,00%
Total	27	100,00%	

Los resultados sugieren que, en un principio, algunos estudiantes expresaron un desacuerdo, lo cual podría estar relacionado con la novedad de los cursos MOOC para ellos. La falta de experiencia previa en este tipo de formación online podría haber generado una preferencia por la presencialidad, como se observa en las declaraciones de los estudiantes en los instrumentos cualitativos. En particular, uno

de ellos comentó: “siempre se hace necesaria la presencialidad” (e15), reflejando una inquietud común entre los estudiantes que asocian el aprendizaje con la cercanía física de los docentes.

A pesar de esto, las apreciaciones positivas sobre el curso fueron notables. Por ejemplo, un estudiante mencionó: “El curso me pareció muy persuasivo, tiene una estructura organizada y detallada al pie del tema” (e9), lo que sugiere que,

a pesar de sus reservas iniciales, los estudiantes encontraron valor en la estructura y organización del curso MOOC. Además, muchos valoraron la flexibilidad que ofrecen los MOOCs, permitiéndoles seguir las clases en su tiempo libre y de manera autónoma.

Otro aspecto emergente que se destacó en las entrevistas fue la percepción de los estudiantes de que el curso contribuiría significativamente a su formación profesional. Como lo expresó una estudiante: “aprendí mucho y estoy segura que me servirá para mi carrera” (e23), lo que resalta cómo, a pesar de sus preocupaciones iniciales, los estudiantes reconocieron el impacto positivo y el potencial educativo del curso MOOC.

Los resultados evidencian que, si bien al principio los estudiantes presentaron cierto

escepticismo debido a la naturaleza de los cursos MOOC, su valoración positiva creció a medida que experimentaron su estructura y flexibilidad, reconociendo sus beneficios para el autoaprendizaje y el desarrollo profesional.

Con respecto al procesamiento de los datos, es importante destacar que, debido al tamaño de la muestra (menor a 50 participantes), se utilizó la prueba de bondad de ajuste Shapiro-Wilk para evaluar la distribución de los datos. Los resultados obtenidos revelaron que los datos no seguían una distribución normal. Según la Tabla 6, el valor de significancia (Sig.) para las variables evaluadas fue menor a 0,050, lo que indica que los datos no cumplen con el supuesto de normalidad.

Tabla 6. Pruebas de normalidad.

Variable	Kolmogorov-Smirnova	Shapiro-Wilk
Variable	Estadístico	gl
V1D1 Soporte afectivo	,262	27
V1D2 Soporte pedagógico	,247	27
V1 Acompañamiento	,218	27
V2 Curso MOOC	,169	27

a. Corrección de significación de Lilliefors

El resultado de la prueba Shapiro-Wilk para la variable Curso MOOC obtuvo un valor de Sig. de 0,015, que es menor a 0,050, lo que confirma la no normalidad de los datos. De igual forma, las demás variables presentaron significancia inferior a

0,050, lo que reafirma que los datos no tienen una distribución normal.

Debido a esta falta de normalidad, se optó por utilizar el estadístico Rho de Spearman para determinar la correlación entre las variables,

dado que esta prueba es adecuada para datos no paramétricos. La correlación se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS 26, con lo cual se garantizó un análisis adecuado de las relaciones entre las variables del estudio.

En cuanto a los resultados de la correlación de las variables, los datos presentados en la Tabla

7 indican una relación significativa positiva y moderada entre la variable Acompañamiento y la variable Curso MOOC. El coeficiente de correlación de Rho de Spearman fue de 0,470, con una significancia de 0,013.

Tabla 7. Correlación entre las variables acompañamiento y curso MOOC.

	Acompañamiento	Curso MOOC
Acompañamiento	Coeficiente de correlación	1,000
	Sig. (bilateral)	.
	N	27
Curso MOOC	Coeficiente de correlación	,470*
	Sig. (bilateral)	,013
	N	27

La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Estos resultados rechazan la hipótesis nula, que sugería la inexistencia de una relación significativa entre las variables. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis alternativa, que afirma que sí existe una relación significativa entre la variable Acompañamiento y la variable Curso MOOC en los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria, de las especialidades de Inglés y Lengua y Literatura,

de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

Los resultados presentados en la Tabla 8 indican que existe una relación significativa positiva y moderada entre la dimensión soporte afectivo y la variable curso MOOC, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,417 y una significancia de 0,031.

Tabla 8. Correlación de la dimensión soporte afectivo y la variable curso MOOC.

	Soporte Afectivo	Curso MOOC
Soporte Afectivo	Coeficiente de correlación	1,000
	Sig. (bilateral)	.
	N	27
Curso MOOC	Coeficiente de correlación	,417*
	Sig. (bilateral)	,031
	N	27

La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Este resultado confirma que existe una relación positiva y moderada entre el soporte afectivo brindado durante el proceso de acompañamiento y el curso MOOC. Esto sugiere que los estudiantes que perciben un mayor apoyo afectivo en el acompañamiento también tienden a valorar más positivamente el curso MOOC, destacando la relevancia del soporte emocional en su experiencia de aprendizaje.

Los resultados presentados en la Tabla 9 indican que existe una relación significativa positiva y moderada entre la dimensión soporte pedagógico y la variable curso MOOC, con un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0,459 y una significancia de 0,016. Este valor es menor a 0,050, lo que confirma que la relación es estadísticamente significativa

Tabla 9. Correlación de la dimensión soporte pedagógico y la variable curso MOOC.

	Soporte Pedagógico	Curso MOOC
Soporte Pedagógico	Coefficiente de correlación	1,000
	Sig. (bilateral)	.
	N	27
Curso MOOC	Coefficiente de correlación	,459*
	Sig. (bilateral)	,016
	N	27

La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Este resultado indica que a medida que aumenta la percepción de un soporte pedagógico adecuado, también mejora la valoración del curso MOOC. Esto resalta la importancia de proporcionar un acompañamiento pedagógico efectivo durante el desarrollo de estos cursos, lo cual contribuye positivamente a la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Para finalizar, con base a las apreciaciones de todos los estudiantes participantes, se interpreta que el programa de acompañamiento se ha constituido en el medio que les ha posibilitado culminar el curso satisfactoriamente a través del soporte afectivo y pedagógico recibido en este contexto virtual sincrónico que constituyó un escenario de gran apoyo y ayuda durante el desarrollo del MOOC.

Tabla 10. Correlación de la dimensión soporte pedagógico y la variable curso MOOC.

Categoría	Subcategorías	Interpretaciones
Acompañamiento	Programa de Acompañamiento	<p>Los estudiantes han valorado el proceso formativo, entendiendo que podían tener dificultades, pero que existían docentes a quienes podían acudir en caso de dificultad y con total confianza, reconociendo que para ellos los MOOC eran escenarios que recién empezaban a descubrir y conocer.</p> <p>Las estrategias utilizadas durante el programa de acompañamiento grupal o personalizado, los mensajes de correo electrónico y el trato amable recibido durante las orientaciones de diversa índole, desde tecnológicas hasta específicamente pedagógicas, fueron gratificantes para ellos y generaron un entorno y soporte pedagógico muy saludable en la virtualidad.</p> <p>Consideraron al acompañamiento como un espacio de apoyo para superar sus dificultades, temores y expresar con libertad sus sentimientos. Se eliminó progresivamente su temor inicial a no ser escuchados o comprendidos. Esto permite develar que sintieron el acompañamiento como un soporte afectivo, de apoyo y motivador que optimizó sus aprendizajes y la culminación del curso. Quienes no tuvieron la necesidad de participar valoraron la ayuda recibida por sus compañeros.</p> <p>Un aspecto emergente que es muy valioso tomar en cuenta es que identificaron en las acciones realizadas durante el acompañamiento aquello que les gustaría replicar en el futuro en sus interacciones docente-estudiante, con base al ejemplo recibido.</p>
Estructura del Curso	Estructura del Curso	<p>Con respecto a la estructura del curso, para la totalidad de ellos, fue novedoso porque nunca habían tenido la oportunidad de participar en un curso bajo estas características. Les agradó la estructura, los videos, las infografías y el contenido del curso. Sienten que les hubiera gustado que los foros de discusión sean más participativos y dinámicos.</p> <p>Valoraron mucho la oportunidad de poder aprender en el tiempo en que ellos disponían.</p> <p>Identificaron al curso MOOC como un apoyo para su formación personal y profesional que les ha permitido reflexionar sobre esta forma de seguir aprendiendo con base a una autogestión óptima de su tiempo.</p>

Por tanto, en la Tabla 10 se confirma las apreciaciones de los estudiantes que participaron en el estudio, destacando que el acompañamiento como soporte pedagógico y afectivo permitió desarrollar con éxito el curso MOOC.

Discusión

Los cursos MOOC se han posicionado como una alternativa educativa transformadora, especialmente en el contexto postpandémico. Bernal (2020) sostiene que los MOOC han revolucionado la tecnología educativa y que su auge durante la pandemia los consolidó como herramientas con un alto potencial para transformar la educación formal y no formal. No obstante, diversas investigaciones coinciden en que sus principales limitaciones no están asociadas al contenido ni al diseño, sino a la ausencia de interacción significativa entre los actores educativos. En este sentido, el acompañamiento pedagógico emerge como una estrategia clave para reducir las tasas de abandono y optimizar la experiencia formativa.

Zapata (2013) señala que el acompañante cumple un rol esencial en los MOOC, ya que su intervención permite guiar, apoyar y resolver dificultades —tanto tecnológicas como cognitivas— que enfrentan los estudiantes durante el desarrollo del curso. Esta visión se complementa con lo indicado por Marauri (2014), quien concibe al docente acompañante como un mediador que articula las

necesidades de los estudiantes con los aspectos técnicos y pedagógicos del curso, manteniendo una visión holística del proceso formativo.

Los resultados cualitativos de este estudio coinciden plenamente con estas posturas. Los estudiantes valoraron altamente el rol del acompañante, destacando cualidades como la amabilidad, la empatía y la disposición constante para brindar apoyo. Este reconocimiento no solo refuerza la importancia del acompañamiento en entornos virtuales, sino que también evidencia que el vínculo emocional y pedagógico establecido influye positivamente en la permanencia y éxito académico. Algunos participantes incluso manifestaron el deseo de replicar estas prácticas cuando ejerzan la docencia, lo que revela un proceso de modelamiento profesional basado en la experiencia vivida.

Asimismo, los cursos MOOC se fundamentan en principios del conectivismo y la pedagogía abierta, tal como lo plantea Del Cura (2013), quien destaca su carácter flexible, autónomo y basado en el aprendizaje en red. Esta perspectiva se alinea con las experiencias de los estudiantes, quienes reconocieron que, si bien valoran la posibilidad de gestionar su aprendizaje de manera autónoma, también identifican que esta modalidad presenta retos, como dificultades técnicas o dudas sobre las actividades, que pueden obstaculizar su progreso si no cuentan con el respaldo adecuado. En este marco, el acompañamiento ha sido percibido como

un elemento facilitador que brinda confianza, reduce la ansiedad ante lo desconocido y promueve la finalización del curso, lo cual quedó claramente reflejado en sus testimonios.

Desde el enfoque cuantitativo, se comprobó una relación significativa, positiva y moderada entre la variable acompañamiento y la participación en el curso MOOC. Específicamente, la dimensión soporte afectivo mostró una correlación significativa con el desarrollo del curso ($Rho = ,417$; $sig. = ,031$), lo que valida la primera hipótesis del estudio. Estos resultados se alinean con lo planteado por Ramírez et al., (2018), quienes argumentan que el monitoreo continuo por parte del acompañante contribuye a orientar al estudiante hacia el logro de sus objetivos, generando un entorno dinámico y personalizado dentro de los MOOC.

En cuanto a la segunda hipótesis, también se encontró una correlación significativa, positiva y moderada entre la dimensión soporte pedagógico y el curso MOOC ($Rho = ,459$; $sig. = ,016$), lo que evidencia la relevancia del componente pedagógico en el acompañamiento. En esta línea, Navalpotro (2014), citado por Ramírez et al., (2018), afirma que los MOOC no solo facilitan la integración de tecnologías y recursos digitales, sino que también promueven la innovación educativa mediante experiencias prácticas que fomentan el pensamiento crítico y la creatividad. Desde esta perspectiva, el acompañamiento pedagógico

potencia la capacidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos en contextos diversos, promoviendo así un aprendizaje significativo y transferible.

En suma, los resultados obtenidos permiten afirmar que el acompañamiento pedagógico y afectivo constituye un factor determinante en el éxito de los cursos MOOC, al proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes enfrenten los desafíos de la modalidad virtual con mayor seguridad, motivación y autonomía. Este hallazgo refuerza la necesidad de diseñar propuestas formativas que integren el componente humano y de soporte continuo como parte integral de la experiencia educativa en entornos virtuales.

CONCLUSIONES

Los hallazgos del estudio muestran que el acompañamiento desempeña un papel fundamental en la culminación del curso Cultiva del CADEP ACACIA por parte de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria en las especialidades de Inglés y de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Federico Villarreal, pertenecientes a la tercera cohorte del año 2022. La correlación significativa, positiva y moderada entre las dimensiones de soporte afectivo y pedagógico y la variable curso MOOC evidencia la influencia directa de este acompañamiento en el proceso formativo.

Desde una perspectiva cuantitativa, los resultados confirman que la presencia de un acompañamiento estructurado contribuye a fortalecer la permanencia y la finalización del curso, actuando como un recurso esencial ante las exigencias del entorno virtual.

A nivel cualitativo, los testimonios de los estudiantes reflejan que el acompañamiento brindado les ofreció un soporte emocional y académico clave para enfrentar desafíos, superar temores y avanzar con confianza. Se destacó la actitud empática, el trato cercano y la disposición de los acompañantes, quienes fueron percibidos como referentes positivos, tanto por su orientación profesional como por el ejemplo humano que proyectaron.

Además, los participantes reconocieron el valor pedagógico del curso MOOC, resaltando su estructura, recursos y modalidad como oportunidades para autogestionar el aprendizaje. Esta experiencia despertó en ellos la motivación por replicar las estrategias vividas, reconociendo su potencial transformador en futuras prácticas docentes.

Los resultados obtenidos permiten comprender la importancia del acompañamiento no solo como una estrategia de apoyo, sino como un componente formativo que enriquece la experiencia educativa, potencia el aprendizaje autónomo y fortalece el vínculo entre el estudiante y su proceso de formación profesional.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaran que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Bernal, M. (2020). *Cursos en línea abiertos y masivos (MOOC): estudio longitudinal de caso único*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/101807/1/Mar%C3%ADa%20Cruz%20Bernal%20Gonz%C3%A1lez%20Tesis%20Doctoral.pdf>
- Bernal, M. y Prendes, P. (2015). *Abandono de los estudiantes en los MOOC*. https://www.researchgate.net/publication/283205545_Abandono_de_los_estudiantes_en_los_MOOC
- Business Empresarial (s.f.). *Covid-19: Crece a 263% la demanda de cursos online de E-Commerce por la cuarentena en Perú*. <https://www.businessempresarial.com.pe/covid-19-crece-a-263-la-demanda-de-cursos-online-de-e-commerce-por-la-cuarentena-en-peru/>
- Calderón, D., León, O., Aragón, M., Espinoza, E., Rivera, M., García, A. y Reis, M. (2019). *Diseño del Módulo Cultiva Red CADEP Acacia*. <https://acacia.red/wp-content/uploads/2019/07/Dise%C3%B1o-del-M%C3%B3dulo-Cultiva-Red-de-Cadep-Acacia.pdf>
- Daniel, J., Vazquez, E. y Gisbert, M. (2015). El futuro de los MOOC: ¿aprendizaje adaptativo o modelo de negocio? *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1). págs. 64-74. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2475>
- Del Cura, M. (2013). Complementos para la formación en tecnología MOOC. Universidad de Alcalá. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2777?show=full>
- Estrada, O. y Fuentes, E. (2022). El engagement y la deserción en los MOOCs: Revisión sistemática. *Revista Científica de Educomunicación*, 30 (70)1-14. <https://n9.cl/7nhzk4>

- Gonzales, R. (2008). Herramientas básicas para el acompañamiento tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, vol.6 no.14. ISSN 1665-7527 http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272008000300003
- López, A. (2016). *Integración de los MOOC en la enseñanza universitaria. El caso de los SPOC*. [Tesis de Doctorado, Universidad del País Vasco]. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21968/TESIS_LOPEZ%20DE%20LA%20SERNA_ARANTZAZU.pdf?sequence=1
- Marauri, P. (2014). La figura de los facilitadores en los Cursos Online Masivos y Abiertos (COMA / MOOC): nuevo rol profesional para los entornos educativos en abierto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1), 14-26. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331429941003.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). RM N.º 121-2021-MINEDU y RVM N.º 212 N.º 212-2020-MINEDU, Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica. <https://sites.minedu.gob.pe/orientacionesdocentes/2021/12/22/que-es-el-acompanamiento-socioafectivo-y-cognitivo/>
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Ramírez, C., Villacis, J., y Sornoza, L. (2018). El desarrollo del aprendizaje a nivel superior mediante plataformas Mooc. *Revista Polo del Conocimiento. Edición núm. 26) Vol. 3, No 10 octubre 2018, pp. 112-129*. DOI:10.23857/pc.v3i10.733
- Yamba, M. y Lujan, S. (2017). Cursos MOOC: factores que disminuyen el abandono en los participantes. *Enfoque UTE*, 8 (1), 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/5722/572262176001/html/>
- Zapata, M. (2013). El diseño instruccional de los MOOCs y el de los nuevos cursos online abiertos personalizados (POOCs). http://eprints.rclis.org/19744/3/dis_instruc_MOOCs_POOCs_elis%20%281%29.pdf

ACERCA DE LOS AUTORES

Angie Marlene Garvich Ormeño. Doctora en Educación. Maestra en Docencia Universitaria. Licenciada en la especialidad de inglés, Universidad Nacional Federico Villarreal. Docente Ordinaria con certificación de la Universidad de Michigan. Participación en eventos nacionales e internacionales como ponente. Línea de Investigación en la Universidad Nacional Federico Villarreal es la Educación para la Sociedad del Conocimiento; Perú.

Maria Elena Dávila Díaz. Maestría en Docencia e Investigación en Educación Superior, Universidad Peruana Cayetano Heredia. Licenciada en Educación Inicial, Universidad Nacional Federico Villarreal. Ponente y asistente en Eventos nacionales e internacionales. Responsable de Comunidad de Conocimiento GEIS y coordinadora del módulo Cultiva del Centro de Investigación CADEP-ACACIA-UNFV, Perú.

Aida Carmen Torres Granados. Magister en Docencia Universitaria. Licenciada en Educación Primaria con Segunda especialidad en Docencia del Idioma Inglés. Docente Ordinaria en la Universidad Nacional Federico Villarreal. Participación en eventos nacionales e internacionales. Línea de Investigación en la Universidad Nacional Federico Villarreal es la Educación para la Sociedad del Conocimiento, Perú.